

A mobilização dos saberes docentes: estratégias utilizadas/criadas pelos professores que atuam na Educação Especial Inclusiva em Vitória da Conquista-BA- Brasil

Edinaldo Sousa Almeida¹   Andrecksia Viana Oliveira Sampaio²  

Resumo

Este trabalho tem como objetivo verificar as estratégias utilizadas e criadas pelos professores para ministrar os componentes curriculares na Educação Especial, além de entender como os saberes experienciais podem auxiliar a prática docente com esse público. A pesquisa contou com oito (8) professores que atuam diretamente com alunos com deficiência na Educação Básica de Vitória da Conquista-BA. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e a técnica de análise do conteúdo de Bardin (2016), no que se refere a pré-análise, exploração do material, inferências e interpretação dos resultados, para responder as seguintes questões de pesquisa: Quais as estratégias utilizadas pelos professores para ministrar os componentes curriculares aos alunos com deficiência da Educação Básica? Como os saberes experienciais podem auxiliar a prática docente na Educação Especial? Na prática em sala de aula e na cultura da escola, os saberes são construídos e desenvolvidos, com destaque aos experienciais e a socialização desses saberes é fundamental para o aprimoramento e desenvolvimento de práticas inclusivas. Assim que os professores considerarem as especificidades, necessidades e diferenças, bem como tempos de aprendizagem dos alunos com deficiência, é possível que a escola deva ter, em seus currículos, uma maior flexibilização, e não uma padronização ou modelos únicos que precisam ser alcançados da mesma forma e ao mesmo tempo pelos alunos. Os professores se mostraram capazes de mobilizar saberes de forma diversa e precisam ser registrados e compartilhados, para que sejam aperfeiçoados, melhorados, e desenvolvidos também por outros profissionais, afinal a prática docente é uma constante produção e mobilização de saberes.

Palavras-chave: TSaberes docentes, Educação Especial, mobilização de saberes.

The Mobilization of Teaching Knowledge: Strategies Used/Created by Teachers Working in Inclusive Special Education in Vitória da Conquista-BA-Brazil

Abstract

This work aims to verify the strategies used and created by teachers to teach curricular components in Special Education, as well as to understand how experiential knowledge can support teaching practice with this audience. The research involved eight (8) teachers who work directly with students with disabilities in Basic Education in Vitória da Conquista-BA. Semi-structured interviews were conducted, and content analysis technique Bardin (2016) was used, regarding pre-analysis, material exploration, inferences, and interpretation of results to answer the following research questions: What strategies do teachers use to teach curricular components to students with disabilities in Basic Education? How can experiential knowledge help teaching practice in Special Education? In classroom practice and school culture, knowledge is built and developed, with emphasis on experiential knowledge, and the socialization of this knowledge is fundamental for the improvement and development of inclusive practices. Once teachers consider the specificities, needs, and differences, as well as learning times of students with disabilities, schools should have greater flexibility in their curricula, rather than standardization or single models that need to be achieved in the same way and at the same time by students. Teachers proved capable of mobilizing knowledge in diverse ways, and this needs to be recorded and shared so that it can be refined, improved, and developed by other professionals as well, after all, teaching practice is a constant production and mobilization of knowledge.

Keywords: Teaching knowledge, Special Education, knowledge mobilization.

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. E-mail: edinaldogeo09@gmail.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. E-mail: andrecksia.oliveira@uesb.edu.br

La Movilización de los Saberes Docentes: Estrategias Utilizadas/ Creadas por los Profesores que Trabajan en la Educación Especial Inclusiva en Vitória da Conquista-BA-Brasil

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo verificar las estrategias utilizadas y creadas por los profesores para impartir los componentes curriculares en la Educación Especial, además de entender cómo los saberes experienciales pueden auxiliar la práctica docente con este público. La investigación contó con ocho (8) profesores que trabajan directamente con alumnos con discapacidad en la Educación Básica de Vitória da Conquista-BA. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y se utilizó la técnica de análisis de contenido de Bardin (2016), en lo que se refiere al pre-análisis, exploración del material, inferencias e interpretación de los resultados responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué estrategias utilizan los docentes para enseñar componentes curriculares a estudiantes con discapacidad en Educación Básica? ¿Cómo puede los saberes experienciales ayudar a la práctica docente en Educación Especial? En la práctica en el aula y en la cultura escolar, los saberes se construyen y desarrollan, con énfasis en los experienciales, y la socialización de estos saberes es fundamental para el mejoramiento y desarrollo de prácticas inclusivas. Una vez que los profesores consideren las especificidades, necesidades y diferencias, así como los tiempos de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, es posible que la escuela deba tener, en sus currículos, una mayor flexibilización, y no una estandarización o modelos únicos que necesiten ser alcanzados de la misma forma y al mismo tiempo por los alumnos. Los profesores se mostraron capaces de movilizar saberes de forma diversa y necesitan ser registrados y compartidos, para que sean perfeccionados, mejorados y desarrollados también por otros profesionales, después de todo, la práctica docente es una constante producción y movilización de saberes.

Palabras clave: Saberes docentes, Educación Especial, movilización de saberes.

INTRODUÇÃO

Com a implementação e o entendimento de que a modalidade da Educação Especial, deva ser trabalhada em uma perspectiva que procure promover a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, é possível inferir que novos desafios surgiram para o professor que passou a lecionar em salas de aula cada vez mais diversificada em termos de alunado e com necessidades específicas de aprendizagem.

Em um primeiro momento este artigo procura apresentar uma análise sobre os saberes docentes com base em autores como: Saviani (1996), Pimenta (1999), Tardiff (2014), dentre outros, embora a discussão esteja centrada principalmente nos saberes experienciais e também, nas dimensões de saberes para um ensino inclusivo elencados por Nozi e Vitaliano (2019). É importante destacar que apesar de existir categorizações distintas, não existe uma hierarquização entre eles, todos são importantes para a formação e atuação docente.

Se pensarmos que o modelo proposto para os estudantes público da Educação Especial, é de uma escola inclusiva, é preciso que o professor passe a (re)pensar as suas práticas pedagógicas de maneira que consigam não apenas atender as especificidades dos alunos com deficiência, mas também, em metodologias que os inclua nos processos de ensino e aprendizagem junto aos demais. Em um segundo momento discutiremos sobre o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), com aporte de autores como: Praes; Vitaliano (2018), Zerbato; Mendes (2021) e Bettio; Miranda; Schmidt, (2021), que tem por finalidade

a busca por estratégias de ensino acessíveis a todos os alunos nas salas comuns, ou seja, tentativa de eliminação das barreiras existentes para a aprendizagem de todos.

Apesar dos desafios existentes no processo de ensino para os alunos com deficiência, os professores são capazes de desenvolver/ criar estratégias, de maneira que consigam alcançar os alunos da Educação Especial nas escolas regulares, o que evidencia a criatividade do ser docente. Portanto, para além das discussões teóricas este artigo, apresenta uma análise por meio do registro de algumas dessas práticas em sala de aula, e que são incorporados aos saberes experienciais dos profissionais envolvidos no processo, com vistas a alcançar a aprendizagem de todos os alunos de maneira mais inclusiva e assertiva.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os participantes desta pesquisa³ foram oito (8) professores que atuam diretamente com alunos com deficiência na Educação Básica de Vitória da Conquista, distribuídos da seguinte forma: atuantes na rede estadual (2), municipal (2), rede privada (2) e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (2). Destacamos que para preservar a identidade, eles serão nomeados da seguinte forma: os professores das salas regulares serão identificados com as letras do alfabeto em maiúsculo, partindo da letra “A” até a “F” e os atuantes do Atendimento Educacional Especializado, serão nomeados como “AE1” e “AE2”.

Nesta pesquisa, as entrevistas foram semiestruturadas realizadas entre os dias 24/08/2023 a 13/09/2023 e baseadas em questões que envolveram desde a formação do profissional até a prática pedagógica, além das estratégias utilizadas/criadas nesse processo e as dificuldades destes profissionais na execução do trabalho com os alunos com deficiência. Assim, procurou responder as seguintes questões de pesquisa: Quais as estratégias utilizadas pelos professores para ministrar os componentes curriculares aos alunos com deficiência da Educação Básica? Como os saberes experienciais podem auxiliar a prática docente na Educação Especial? Tendo como objetivos: verificar as estratégias utilizadas pelos professores para ministrar os componentes curriculares aos alunos com deficiência; entender como os saberes experienciais podem auxiliar a prática docente na Educação Especial. Dessa forma, As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas juntamente com o aporte teórico.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com base na Resolução nº 674, de 06 de maio de 2022, que estabelece os protocolos de pesquisa científica que envolvem seres humanos, obtendo sua aprovação através número do parecer: 6.222.269 do ano de 2023.

³ Esse trabalho é parte dos resultados e discussões desenvolvidas na pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do sudoeste da Bahia- PPGED/UESB.

Para a análise dos resultados, utilizamos a técnica de análise do conteúdo e foi possível obter uma minuciosa representação dos elementos e sentidos dos discursos contidos nas entrevistas, através da classificação por categorias. Captamos o sentido contido nas mensagens dos participantes da pesquisa, e pudemos fazer inferências e interpretações juntamente com as referências teóricas do pesquisador (Amado; Costa; Crusoé, 2013). No desenvolvimento dessa técnica, Bardin (2016) estabeleceu uma sequência sintetizada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

| OS SABERES DOCENTES

O saber do professor é uma construção e reconstrução histórica, visto que, esse processo apresenta-se de forma dinâmica, à medida que novas vivências e experiências são incorporadas a sua prática no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar que estão inseridos. Desse modo, a identidade docente é constituída de forma dinâmica, não estanque, e trata-se de um processo de construção e reconstrução de saberes, pois, as práticas de ensino emergem em dado contexto e momento histórico, através das necessidades postas pela sociedade (Pimenta, 1999). Desse modo, os saberes são mobilizados para atender os objetivos contidos no ensino, com vistas a alcançar a aprendizagem dos alunos.

Para Tardiff (2014), o saber não é algo perdido no espaço, solto, sem uma relação com as experiências vivenciadas, ou seja, o saber do professor está relacionado com a identidade dele, suas experiências de vida e profissional, bem como na relação com os alunos, no contexto escolar e social de modo geral, e, portanto, dos fazeres durante sua prática pedagógica, perfazendo todo a sua trajetória docente.

Assim, cada autor possui uma categorização dos saberes docentes, na qual podemos citar Saviani (1996), com os saberes atitudinais, crítico contextual, específicos e os pedagógicos. Outra abordagem é proposta por Pimenta (1999), que apresenta uma categorização mais sucinta, ao identificar três grupos de saberes, sendo eles, os saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos. De acordo com Tardiff (2014), os saberes docentes podem ser categorizados em profissionais, disciplinares, experienciais e curriculares. Outra categorização é apresentada por Gauthier; *et. al* (2013), que trazem os saberes disciplinares, curricular, experiencial, das ciências da educação, da tradição pedagógica, e o saber da ação pedagógica.

As categorias de saberes identificadas têm características semelhantes e podem ser classificados no campo dos saberes teóricos, provenientes da formação e os práticos que compõem a profissão docente, adquiridos na experiência em sala de aula. Dessa forma, no processo educativo para alcançar a aprendizagem, os saberes são mobilizados, construídos e reconstruídos no contexto escolar. Em relação aos saberes para um ensino inclusivo, Nozi

e Vitaliano (2019) apresentam as dimensões de saberes necessários aos professores na prática com os alunos com deficiência.

Nozi e Vitaliano (2019) organizaram os saberes docentes em cinco dimensões, que vão desde os conhecimentos teóricos aos práticos. São elas: dimensão atitudinal, dimensão procedimental, dimensão conceitual, dimensão contextual e características pessoais do professor. A primeira dimensão de saberes é atitudinal, pois, segundo as autoras, é importante que o professor saiba valorizar a diferença, a heterogeneidade, acredite no potencial dos alunos, tenha responsabilidade pedagógica no compromisso com a aprendizagem dos alunos, ressignifique conceitos e práticas, disponha a estar em processo contínuo de autoformação, formação continuada ou em serviço.

Na dimensão procedimental, estão as habilidades que os docentes precisam para saber ensinar, em outras palavras, é o saber-fazer. As autoras ressaltam os elementos que são considerados no fazer pedagógico: “[...] o espaço físico, o clima emocional da sala de aula, as condições de ensino disponibilizadas, em termos de adaptações pedagógicas, as quais envolvem recursos materiais e humanos” (Nozi; Vitaliano, 2019, p. 417).

A dimensão conceitual refere-se ao campo teórico-científico dos docentes, “considerados saberes conceituais que fundamentam a ação pedagógica do professor” (Nozi; Vitaliano, 2019, p. 420). Para elas, na prática para um ensino inclusivo, faz-se necessário o conhecimento das teorias de desenvolvimento humano e de aprendizagem, sobre a legislação, a compreensão da importância dos pressupostos da educação inclusiva e o conhecimento sobre o uso das tecnologias para o ensino.

Na dimensão contextual, as autoras se basearam nas análises elaboradas por Saviani (1996), ao definir o saber crítico-contextual, em que os professores devem saber identificar as necessidades do presente, existentes no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, “a compreensão do contexto no qual e para o qual se desenvolve o processo educativo também compõe essa dimensão” (Nozi; Vitaliano, 2019, p. 423). Para elas, faz-se necessário a responsabilidade político-social e dialogar com o contexto sociocultural dos educandos. As autoras Nozi e Vitaliano (2019, p. 47) atribuem características interdependentes e ao mesmo tempo interrelacionadas, tais como: refletir sobre sua prática, “ser crítico, ter autonomia, ser criativo, ser flexível, ter autoconhecimento”.

Na discussão apresentada é possível observar a existência de uma categorização de saberes, em que cada autor faz as suas análises e classificações com base nos elementos que constituem o profissional docente, e que o difere dos demais profissionais. Apesar de existir categorias de saberes diferentes, apresentadas por diferentes teóricos, é importante destacar, que não existe na prática uma hierarquização desses saberes, assim, todos são importantes na formação do ser professor. Para essa pesquisa além das dimensões de saberes para o ensino inclusivo, o foco será nos saberes experienciais, que são aqueles adquiridos

na prática em sala de aula, por meio, das vivências e estratégias elaboradas pelos docentes para aprendizagem dos alunos com deficiência.

Carmo (2021), considera que o saber é constantemente reestruturado nos contextos em que ocorrem as práticas docentes, assim nessa pesquisa em que trataremos diretamente sobre práticas e saberes, daremos uma ênfase maior nos saberes experienciais dos professores. Dessa forma, “nesse movimento, produzem-se formas próprias de um saber que certamente não se origina apenas da formação docente, mas resulta da mobilização de um conjunto de saberes garimpados na sua trajetória pessoal e profissional” (Carmo, 2021, p. 30). Além disso, para esse autor, a experiência traz um potencial formador e transformador.

Segundo Tardiff (2014), os saberes experienciais, são produzidos na prática cotidiana da atividade docente, por isso, podem ser também, categorizados como saberes práticos. Cabe ressaltar que esse saber está inteiramente relacionado com o contexto escolar e a vivência de cada profissional. Pimenta resalta: “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, [...]” (Pimenta, 1999, p. 20). O saber experiencial está relacionado com o hábito de ensinar e aprender pelas próprias experiências vivenciadas na prática da profissão, para Gauthier; *et.al*, esse saber é íntimo e privado de cada professor.

O saber da experiência possui como característica a sua construção e apropriação nas práticas de atuação profissional, que o relaciona diretamente com os contextos e vivências dos docentes em sala de aula. Dessa forma, “entendemos que, na atuação cotidiana, os professores apropriam-se dos saberes, por meio de diálogos, experiências e materiais de trabalho e estudo com os quais interagem” (Ferraz, 2008, p. 73), portanto, o saber experiencial possui também características singulares, próprias de cada professor e adquiridos ao longo da sua atuação.

Nos contextos em sala de aula, o professor se depara com situações específicas que demandam aplicação de saberes adquiridos e validados ao longo da sua trajetória profissional. “Os saberes construídos cotidianamente na experiência de trabalho parecem construir o fundamento principal da prática profissional, além de oferecer subsídios não só para a aquisição, mas, também, para a produção dos próprios saberes profissionais” (Carmo, 2021, p. 136).

É possível inferir que na dinâmica em sala de aula, os acontecimentos que ocorrem e o modo como o professor se comporta nesses contextos podem promover situações de produção de saberes experienciais. Para Ferraz (2008, p. 73) “[...] as ações relacionadas a preparação das aulas, como planejamento pedagógico, organização dos conteúdos, organização das atividades planejadas, são momentos privilegiados para a constituição, mobilização e apropriação dos saberes docentes”.

Os saberes que se originam da experiência dos professores nas suas práticas em sala de aula, são produzidos e influenciados pelos contextos em que cada profissional atua, o que traz uma característica única e particular no processo de construção, desenvolvimento e validação prática desse saber. Para Carmo (2021), o saber da experiência possibilita a reestruturação da prática docente produzindo assim novas formas de ensinar e não apenas de transmitir conteúdo. “Por isso, o professor, na transformação que realiza do saber ensinado, produz continuamente saberes próprios – “modos de fazer” -, que passam a ser incorporados ao repertório de conhecimentos” (Carmo, 2021, p. 161).

Nas análises sobre os saberes da experiência é importante destacar que este não é resultante apenas do acúmulo de anos de atuação docente, mas sim, de um conjunto de fatores que influenciam o exercício da docência, como a “satisfação profissional; abertura para o potencial formador e transformador das práticas; vivências de situações de ensino em diferentes segmentos educacionais; conhecimento de contextos reais e das variadas necessidades formativas dos alunos, entre outros” (Carmo, 2021, p. 162).

Ferraz (2008), considera que o saber da experiência é construído de forma diversificada, portanto, mobilizado em contextos variados de atuação profissional, além disso à medida que novas experiências práticas são vivenciadas, esse saber é constantemente remodelado. A escola é o lugar de construção desses saberes e “[...] representa um espaço privilegiado para a produção de saberes, (visto) que nesse contexto são estabelecidas relações entre os professores que proporcionam momentos de reflexão coletiva da prática docente” (Ferraz, 2008, p. 115).

Dessa forma, é na mobilização de saberes que o conhecimento escolar é produzido, e tem no saber da experiência a possibilidade de dar significado e sentido aquilo que é aprendido pelos alunos, “no entanto, para que a experiência continue a ser fonte de constituição de saberes, é preciso que haja espaço e predisposição para a reflexão dos fatos cotidianos, condição para que esses saberes continuem sendo produzidos” (Carmo, 2021, p. 172). Na prática do ensino com os alunos com deficiência, tanto os professores das salas regulares, quanto os do Atendimento Educacional Especializado (AEE) mobilizam saberes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

| PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA.

Com a consolidação do modelo de uma Educação Especial voltada para os preceitos de uma perspectiva que inclua todos os alunos nas classes comuns de ensino, independente das suas especificidades, é possível inferir que novos desafios emergiram para os professores que passaram a trabalhar em salas de aula cada vez mais diversificadas e plurais em relação ao alunado. Para Zerbato e Mendes (2021), em seus estudos sobre metodologias e práticas voltadas para o público da Educação Especial, costumeiramente os docentes que

trabalham com os alunos com deficiência nas escolas regulares, planejam aulas ou atividades diferenciadas dos demais para esses estudantes.

As discussões para consolidar uma educação que seja inclusiva, passa diretamente pelos processos de formação docente e aos preceitos educacionais que atenda às necessidades de todos os alunos indistintamente, e, para isso, é necessário o desenvolvimento teórico e prático de metodologias pedagógicas que consiga alcançar a todos os estudantes, em especial os alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares, pois, a maneira como o professor desenvolve a sua prática pode promover ou não o acesso a aprendizagem (Prais; Vitaliano, 2018).

Por mais que os alunos com deficiência estejam matriculados preferencialmente na rede regular de ensino, inclui-los dentro do processo de ensino e aprendizagem demanda do professor estratégias que consigam superar as barreiras educacionais existentes. Zerbato e Mendes (2021), analisam que a tentativa nas práticas em sala de aula foi a de usar adaptações, para, na medida do possível, tentar conciliar o currículo comum às necessidades específicas dos alunos. Para as autoras, “enquanto isso, o currículo comum ainda parecia inacessível para muitos, desafiando os benefícios da escolarização em classe comum de escolas regulares” (Zerbato; Mendes, 2021, p. 3).

Para as autoras Zerbato e Mendes (2021), as pesquisas na área da Educação Especial apresentaram que as políticas inclusivas deveriam investir na reestruturação dos sistemas de ensino como um todo, em recursos humanos e materiais, e em mudanças nas práticas pedagógicas docentes. Nesse caso “[...] o direcionamento da pesquisa sobre inclusão escolar passou a ser mais voltado para o desenvolvimento das chamadas práticas pedagógicas universais, ou que se mostram efetivas para todos, do que para as estratégias especializadas” (Zerbato; Mendes, 2021, p. 4). A questão apontada pelas autoras é que, na consolidação da Educação Especial enquanto modalidade, em uma perspectiva inclusiva, é preciso desenvolver práticas que não atendam apenas a especificidade do aluno com deficiência, mas sim, no desenvolvimento de metodologias que o inclua no processo de aprendizagem.

Na perspectiva de desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas que contemplem os alunos com deficiências, o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), é difundido com a intenção de superar as barreiras existentes no processo da aprendizagem, buscando alternativas acessíveis a todos os alunos das classes comuns. Esse termo tem o mesmo princípio básico do desenvolvido pela Arquitetura, cujo “Desenho Universal” procura desenvolver ambientes físicos acessíveis a todos. Na área educacional pode ser entendido como uma estrutura para o desenvolvimento de planejamentos de ensino sem barreiras, “[...] com o objetivo de construir um ambiente instrucional rico e fornecer oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, considerando suas mais diversas características” (Bettio; Miranda; Schmidt, 2021, p. 34).

Prais e Vitaliano (2018), destacam que a concepção de um desenho universal para a aprendizagem implica diretamente em pensar práticas e atividades educativas que possam possibilitar a inclusão de todos os alunos nas salas de aulas comuns. Dessa forma, “o DUA aponta princípios norteadores para favorecer a aprendizagem e práticas a partir do uso de tecnologias digitais, ou ainda, recursos que permitam o acesso ao conteúdo disposto em um currículo” (Prais; Vitaliano, 2018, p. 54-55).

As formas tradicionais de ensino, geralmente compostas por formas únicas de ensinar e avaliar a aprendizagem dos alunos, normalmente, não conseguem atender as necessidades de todos os educandos e tampouco conseguem alcançar os objetivos de uma educação que promova a inclusão, por isso “[...]é importante que o ensino seja feito de uma maneira flexível, em que um mesmo conteúdo seja ensinado e avaliado de diferentes formas, e que o professor encontre diferentes meios de despertar o interesse de seus alunos[...]” (Bettio; Miranda; Schmidt, 2021, p. 34-35). Neste sentido, ainda segundo as autoras, a flexibilidade do ensino proposta no DUA ocorrem sobre três princípios básicos: o engajamento, a representação e a ação/expressão.

O engajamento está relacionado com o “porquê” de determinado conteúdo ser ensinado, dentro da proposta do desenho universal para aprendizagem. O professor deve utilizar recursos variados, para assim, despertar o interesse dos alunos para ao assunto a ser discutido em sala de aula, “[...] relacionando-o a coisas que os alunos conheçam; apresentar o tema da atividade com um vídeo ou uma música que contextualize o conteúdo que será ensinado; e/ou iniciar conversas sobre o tema, dentre outras estratégias” (Bettio; Miranda; Schmidt, 2021, p. 35).

A representação se relaciona com “o que” o estudante irá aprender, e recomenda-se que seja apresentada de maneira diversa pelo professor, a fim de que o conhecimento seja acessível a todos, como, por exemplo “[...] apresentar o conteúdo por meio da fala, de figuras, de vídeos, objetos, dentre outros recursos”. A ação/expressão se relaciona em “como” o aluno expressa aquilo que foi aprendido “[...] por meio da linguagem oral, desenho (se possível) ou por meio de gestos” (Bettio; Miranda; Schmidt, 2021, p. 35).

Essas autoras acreditam que a construção de propostas metodológicas com base em práticas pedagógicas favorece a inclusão nas salas regulares e a acessibilidade no processo de ensino, porém, “para assegurar essa acessibilidade a este currículo, o professor deve conhecer as necessidades de aprendizagem de seus alunos (o que, como e porque aprendem) para assim planificar em estratégias a elaboração de suas atividades” (Prais; Vitaliano, 2018, p. 61).

Para as autoras Zerbato e Mendes (2021), durante muito tempo, as práticas pedagógicas voltadas para o público da Educação Especial ficaram centradas nas suas deficiências, em que eram desenvolvidas atividades compensatórias. Segundo as autoras, metodologias

construídas com base no Desenho Universal para Aprendizagem, fugiriam essa lógica, pois, “na perspectiva do DUA, a proposta é a construção de práticas universais, disponibilizando o mesmo material para todos os alunos, como forma de contribuir para o aprendizado de outros estudantes” (Zerbato; Mendes, 2021, p. 4).

AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS/CRIADAS PELOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA.

Pelos relatos analisados foi possível constatar que os professores das salas regulares na rede pública partem, inicialmente, dos relatórios elaborados pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atuam nas salas de recursos multifuncionais e elaboram estratégias de ensino mais assertivas para esse público. Dessa forma, os profissionais do AEE, colaboram com informações sobre os alunos da Educação Especial e suas especificidades educacionais, para que os demais docentes desenvolvam práticas que favoreçam a aprendizagem dos alunos com deficiência nas salas comuns. A professora “A” relata:

Tem alunos que tem distúrbios severos, tem uns que tem comprometimento cognitivo muito grande. E aí, eles dão todo início de ano, uma pastinha pra gente com o nome do aluno, a dificuldade que ele tem, como a gente deve lidar, e até onde ele consegue ir, Qual é o limite dele dentro do estudado, só que a gente não vai se limitar a isso, a gente sempre coloca um pouco mais, porque a gente sabe que ele pode, dentro do que foi trazido de diagnóstico (Informação Verbal, 2023).

Os docentes que atuam nas escolas privadas relataram não ter esse tipo de parceria específica, direcionada para esse público. Os profissionais auxiliares existentes atendem as demandas gerais das instituições e as estratégias são frutos das pesquisas e das descobertas dos próprios professores para procurar atender da melhor maneira possível a necessidade do aluno durante as aulas. A participante “D” ressalta que em uma de suas turmas tinha um aluno, com síndrome de Irlen, “Eu descobri sozinha, porque a escola não me deu suporte, que na folha azul ele conseguia ler. Por que? Não me pergunte. Mas ele dizia pra mim que só conseguia ler na folha azul, então vamos comprar folhas azuis pra imprimir as atividades dele” (Informação Verbal, 2023), e essa foi a forma que a professora encontrou para incluir esse aluno nas aulas de leitura e produção de textos.

A professora “A”, relata que para ministrar os conteúdos do seu componente curricular aos alunos com deficiência visual, se baseia na oralidade, em que o aluno grava a aula no computador que ele possui como recurso em sala de aula. Para o outro aluno, com baixa visão, ela utiliza material com fontes ampliadas. A professora revela que a sua estratégia de avaliação para esses alunos consiste mais na oralidade e menos nas produções textuais e afirma não diferenciar as atividades com o restante dos alunos, “eu trabalho todas as ativi-

dades iguais, eu não diferencio. Até porque acho constrangedor eu mudar a atividade pra esse menino” (Informação Verbal, 2023). O que muda na estratégia desenvolvida por essa docente é a execução da atividade e a forma de avaliar o estudante para que ele seja incluído em suas aulas.

Eu tenho um aluno Down, ele não lê, não escreve nada. Eu dou a mesma tarefa pra ele, ele conhece as letras do alfabeto. [...] onde tá o A? Pinta de azul. Aí eu faço um tipo uma legendinha. O A você pinta de azul, o B você pinta de verde, porque ele é mais socialização. Mas ele tá na sala de aula, como é que eu vou fazer de conta que ele não existe? Entendeu? É muito desumano isso (Informação Verbal, 2023).

Em um contexto escolar inclusivo é preciso considerar o desenvolvimento desses estudantes, para além de uma educação formal, que determina padrões a serem alcançados. Quando a professora “A” relata a existência de alunos com deficiências que estão na escola regular para o desenvolvimento de uma socialização e até mesmo a busca por uma maior independência, revela a própria função social, inerente de uma escola, que busca promover a inclusão das pessoas com deficiência. Os alunos possuem tempos de aprendizagem diferentes, dentro das suas especificidades, portanto esses estudantes desenvolvem habilidades dentro dos seus limites e necessidades. Porém, apesar das limitações existentes, os docentes desenvolvem estratégias para a aprendizagem para alcançar esses alunos com maior comprometimento.

A professora “B” procura utilizar estratégias básicas que consiga atender a turma por completo dentro dos conteúdos do componente curricular de língua estrangeira para que não tenha que desenvolver atividades muito descontextualizadas com a propostas para os demais alunos. Ela revela que a sua estratégia é pensar na turma como um todo, então em uma turma com alunos com deficiência auditiva, procura trabalhar mais a parte escrita e o visual, para turmas com alunos com deficiência visual procura ter um olhar maior para a oralidade para que todos se sintam contemplados. Além disso, procura trazer letras de músicas dentro da sua disciplina e jogos que possam estimular os alunos. E complementa:

Quando o aluno não tem nenhum problema de memória, aí fica jóia, porque aí a gente decora letras de música, letras de música que todo mundo decora. Aí ele aprende que fala um monte de coisa a partir daí. No mais, assim, eu já trabalhei muito com jogos. Jogos estimulam. Nem que ele tenha só que apontar, ou tenha só que, por exemplo, realizar um pequeno movimento do corpo no caso de um grau de mobilidade maior, para participar de um jogo, importante é participar (Informação Verbal, 2023).

As estratégias desenvolvidas pelas professoras para o ensino dos seus respectivos componentes curriculares para os alunos com deficiências nas salas regulares, revelam práticas pedagógicas que seguem a linha do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), em que as atividades propostas procuram atender a todos os estudantes, de modo que as adaptações realizadas são mínimas, alterando apenas a forma de avaliar e desenvolver as habilidades dos educandos da educação especial nas salas comuns.

A professora “E” passa pela sua primeira experiência com um aluno que possui Autismo e revela que suas estratégias consistem em dois momentos: um mais generalizado em que trabalha os conteúdos para todos os alunos e outro em que direciona o mesmo conteúdo, porém de forma mais acessível para esse estudante: “Ele está dentro da aula, escuta aquela aula, mas depois eu volto diretamente para ele, direcionado, já com uma outra atividade voltada para ele, com o mesmo assunto, ou seja, adaptada para ele” (Informação Verbal, 2023). Assim, através das adaptações principalmente nas formas de trabalhar o conteúdo essa professora conseguiu encontrar uma estratégia para desenvolver a aprendizagem desse aluno, como revela:

O quebra-cabeça, no caso dele, dá muito certo. Vou trabalhar o corpo humano. Aí eu pego, misturo tudo e vamos montando, Aí eu coloco ele pra ir montando junto comigo as partes. Aí eu vou conversando, Vou sempre fazendo perguntas curtas. Não podem ser muito longas, ele mesmo vai colando, montando. Aí tem como trabalhar, vai ser adaptável, por mais que ele também esteja escutando a aula, mas a gente quer saber se realmente ele aprendeu, e a forma que ele vai mostrar não vai ser igual ao outro. Porque o outro vai estar na escrita, respondendo e ele como não vai na escrita, ele vai na colagem, que é o que ele mais gosta de fazer (Informação Verbal, 2023).

A participante “F” considera como estratégia a utilização de dinâmicas lúdicas para conseguir incluir os alunos e ensinar os conteúdos necessários ao seu desenvolvimento. Revela que em sua turma possui alunos com laudos de dislexia e com Autismo, e à medida que a atividade lúdica é desenvolvida, o conteúdo do componente curricular é trabalhado:

O conteúdo mesmo, matemática, que eu acho interessante, as formas geométricas. Eu sempre trago as formas, a gente tem as formas geométricas na sala de aula, eu pego, desenho um círculo, um quadrado, um triângulo, um retângulo. E aí eu pego as fichinhas, com aquelas fichinhas eu vou fazendo as fichinhas de quadrado, triângulo, retângulo e as cores juntos. E aí eu vou dando para os alunos. Aí eu vou falar qual é o que eu quero. Quando eu falar o quadrado, aí os que estão com o quadrado vão correr para o quadrado. Eu vou ditando e eles vão chegando até ali. Então é uma maneira de aprender, aprende brincando. E eu sempre trago esses jogos para a sala de aula para as crianças, para que eles possam entender também. As formas geométricas, as cores, dentro do conteúdo para que eles não sintam tanta dificuldade no aprendizado (Informação Verbal, 2023).

Os professores da rede particular, como relatado anteriormente, possuem poucos suportes de outros profissionais que auxiliam no desenvolvimento das melhores estratégias, e procuram, com a prática, as melhores alternativas para alcançar a aprendizagem dos alunos com deficiência em suas turmas, como revela a docente “C”: “sinceramente, a gente atira no escuro, meu amigo” (Informação Verbal, 2023). Essa professora afirma que consegue melhores resultados nas aulas em que trabalha de forma mais individualizada com esses alunos, procurando adaptações para o conteúdo que foi trabalhado de forma coletiva com os demais. Assim considera:

Eu faço primeiro o coletivo e depois eu vou neles, nesses que precisa do atendimento individualizado, enquanto o coletivo está trabalhando, para depois eu trabalhar com eles. Tentando adaptar aquilo que eu fiz com o coletivo, com o restante da sala,

para eles. Nem sempre eu consigo, porque é uma situação assim, que a redação por exemplo depende muito da interpretação. O autista, ele não vê nas entrelinhas, ele não trabalha com metáfora, ele é muito literal. Então, eu preciso trazer coisas que vão trabalhar com essa ideia deles, da literalidade, que alcance o perfil intelectual deles. Para depois mostrar, tem esse outro lado, são as figuras de linguagem, essa forma de interpretar, essa forma de ver o mundo, mas nem todos conseguem (Informação Verbal, 2023).

A professora “D” narra uma estratégia que desenvolve com os alunos que tem múltiplas deficiências e não conseguiam desenvolver a leitura e a escrita de forma padrão, como os demais alunos. Ela procura desenvolver formas de leitura através da linguagem não verbal por meio da utilização de emojis para despertar o interesse dos alunos e desenvolve-los dentro das suas possibilidades, como simplifica:

Os emojis serviam porque eu tinha alunos que eles não conseguiam escrever, e nem ler. Eles não liam, por conta das múltiplas deficiências. Apareceu e eu falei assim, esse menino vai ler a linguagem não verbal. Ele vai ler emoji. E aí quando eu tomava a leitura dos meninos, eu tomava a leitura desses com os emojis. Lê isso aqui, tá triste, tá apaixonado, e a gente vai fazendo esse tipo de jogos assim (Informação Verbal, 2023).

Os professores do Atendimento Educacional Especializado, possuem uma dinâmica de trabalho diferente dos professores das salas comuns, porque trabalham especificamente com o público da modalidade da Educação Especial, portanto as suas estratégias são direcionadas para esse público específico, o que muda são os direcionamentos, devido as especificidades e necessidades educativas de cada aluno. A professora “AE1” considera que “toda essa intervenção é feita a partir do momento que você sabe como esse aluno aprende, em que tempo aprende, [...] então a estratégia quem vai demandar é o aluno, é a partir dessa avaliação” (Informação Verbal, 2023).

O Atendimento Educacional Especializado realizado pelos professores nas salas de recursos multifuncionais, segundo os participantes, procuram desenvolver questões relacionadas a estimulação cognitiva dos alunos com deficiência, e as funções executivas para garantir uma maior autonomia aqueles com um maior grau de comprometimento. Para isso são utilizados recursos de tecnologias assistivas como *softwares*, máquinas braile, impressoras braile, que auxiliam na produção de materiais adaptados e criação de jogos pelos próprios professores e profissionais que trabalham nas salas multifuncionais. A participante “AE1” complementa:

[...]A gente construiu um jogo essa semana, que falamos “nossa os meninos vão adorar esse jogo”, mas a gente sabe que o aluno X a hora que encontrar a primeira dificuldade vai jogar o jogo na parede (risos) você está entendendo? Porque a estratégia que serviu pra um não vai servir pra o outro, então nós estamos sempre procurando assim compreender, pra de uma forma mais assertiva fazer a intervenção adequada (Informação Verbal, 2023).

A professora “AE2” explica que a principal função da sala de recursos multifuncional é o desenvolvimento da autonomia dos alunos da Educação Especial, através das chamadas

Atividades de Vida Diária (ADV), e o desenvolvimento dos componentes curriculares ficam a cargo dos professores das salas regulares. “Primeiro, a gente prima pela autonomia. A nossa ideia é que a criança tenha autonomia de vida. Então a gente trabalha com habilidades de vida diária” (Informação Verbal, 2023). Para isso, a professora revela que procura utilizar o hiperfoco como estratégia. Ela nos esclarece:

Primeiro, logo na entrevista familiar, eu já pergunto o que eles gostam. Quais são os hiperfocos. Eu aproveito muito os hiperfocos para montar os atendimentos. Esse menininho ele tem hiperfoco em dinossauro, então, as primeiras atividades dele vão ser atividades voltadas para a área cognitiva, mas com o tema dinossauro, para chamar a atenção. Essa é uma estratégia que eu gosto de usar. Eu tive um aluno aqui que tudo era *Minecraft*, tudo nessa vida. Então, todas as atividades dele tinham o tema *Minecraft*. E aí, com o tempo, a gente vai mexendo na rotina. A gente não mexe de uma hora para a outra. A gente vai quebrando a rotina aos poucos, e aí, aos poucos, você vai introduzindo outros temas dentro da atividade (Informação Verbal, 2023).

Os recursos utilizados pela professora “AE2”, na sala multifuncional em que atua, em sua maioria foram criados ou doados por ela mesmo, revela que montou tudo do seu jeito, e que poucos recursos foram disponibilizados pela secretaria municipal de educação para a montagem do seu ambiente de trabalho. “Saíram pegando uma estante de uma sala, uma cadeira de outra sala, uma mesa de outra. E aí eu trouxe as minhas coisas de casa. Alguns jogos que eu tinha, brinquedos, essas coisas que eu gosto de trabalhar brincando. Acho que a criança aprende com mais facilidade” (Informação Verbal, 2023).

Além dos recursos financiados pela própria professora, alguns recursos tecnológicos foram disponibilizados tempos depois pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), como alguns *tabletes*, *notebook*, computadores, porém revela que, “[...] as plataformas que eles prometeram pra gente, não veio. Nem as que a gente produziu, que a gente fez, passou um ano fazendo, não foram disponibilizadas” (Informação Verbal, 2023). Essas plataformas a que a professora se refere diz respeito a um curso realizado para o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que foi ofertado através de um convenio entre uma editora e a secretaria de educação do município, porém ao final da parceria, a participante revela que, “eles colocaram um, eu acho que é drive, né? o básico do básico. E a gente não pode mais fazer as plataformas do jeito que a gente precisa” (Informação Verbal, 2023).

A professora “AE1”, revela uma estratégia que tem funcionado em sua unidade de ensino entre o Atendimento Educacional Especializado e os professores das salas regulares. “Estamos agora com um projeto de educação, de ensino colaborativo, onde nós saímos da sala multifuncional, vamos para a sala regular pra trabalhar com os professores. E aí, a gente tem tido resultados maravilhosos” (Informação Verbal, 2023). Essa estratégia, procura minimizar a ausência de profissionais auxiliares em sala de aula, bem como, uma maior conexão entre as demandas dos alunos com deficiência e o ensino regular que possam ser trabalhadas na multifuncional.

As estratégias de ensino colaborativo entre o Atendimento Educacional Especializado e os professores das salas regulares foram desenvolvidas através da compreensão das necessidades encontradas na instituição de ensino, para o desenvolvimento dos alunos, mas a professora “AE1” ressalta: “[...] a sala multifuncional não é pra trabalhar o conteúdo de sala de aula. Às vezes, sim. Como professora do Atendimento Educacional Especializado de Ensino Médio, eu preciso garantir que aquele aluno apresente um seminário, um projeto de química [...]” (Informação Verbal, 2023) e acrescenta:

Não é que o nosso trabalho é norteado por isso. Mas, ele também está presente no nosso atendimento. Ah, porque o atendimento educacional especializado não é uma banca! Não é uma banca, mas, às vezes, o aluno só precisa que você crie uma estratégia de aprendizagem pra aquela função, pra aquela equação. Um aluno que não tenha um comprometimento cognitivo muito acentuado, o autista, o aluno com baixa visão. Então, assim, nós também trabalhamos com esses componentes curriculares, sim, na sala multifuncional. Por minha conta em risco, eu rasgo a política pública todo dia (Informação Verbal, 2023).

As estratégias planejadas pelos professores (quadro 1) tem como objetivo fazer com que esses estudantes consigam desenvolver a aprendizagem dentro das suas possibilidades e sejam alcançados em suas especificidades e incluídos durante as aulas nas escolas regulares.

Quadro 1- Síntese das estratégias utilizadas/ criadas pelos professores participantes da pesquisa com os alunos da Educação Especial.

Participante	Síntese da estratégia
Professora “A”	Procura não diferenciar a atividade, o que muda é a execução e a forma de avaliar.
Professora “B”	Desenvolve estratégias básicas de acordo com o perfil de alunos na turma, não varia muito as atividades para não descontextualizar dos demais, usa jogos como recurso.
Professora “C”	Primeiro trabalha de forma coletiva, e depois procura dar um atendimento individualizado para alcançar os alunos com deficiência.
Professora “D”	Utiliza formas alternativas de atividades por meio de jogos.
Professora “E”	Divide a aula em dois momentos: mais geral e um atendimento específico ao aluno com deficiência, utiliza o recurso da colagem.
Professora “F”	Inclui o aluno com deficiência por meio de atividades lúdicas. Consegue desenvolver os componentes curriculares por meio de jogos.
Professora “AE1”	Ensino colaborativo com a parceria dos professores das salas regulares.
Professora “AE2”	Desenvolve a autonomia, trabalha com os hiperfocos.

Fonte: Almeida (2023)

Ao utilizar e desenvolver essas estratégias de ensino para a aprendizagem dos alunos com deficiência, os professores mobilizam saberes para que esses estudantes sejam alcançados dentro de uma perspectiva inclusiva, com destaque aos experienciais.

OS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Na sala de aula, o professor que atua com os alunos da modalidade da Educação Especial, ao desenvolver suas estratégias, incorporam saberes que são desenvolvidos através da sua experiência. As categorias de saberes docentes que foram apresentadas ao longo desse trabalho desenvolvidas por autores como Tardiff (2014), Pimenta (1999), Saviani (1996), dentre outros, são eminentes da formação e constituição do profissional, portanto caracterizam a profissão docente e as difere das demais.

Por mais que não exista uma hierarquia instituída, em termos de valor, sobre o saber com mais relevância na prática, nesta pesquisa vamos nos atentar inicialmente as dimensões de saberes categorizados por Nozi; Vitaliano (2019), que fazem relação com a modalidade da Educação Especial e que contribuem para a inclusão dos alunos com deficiência nas salas regulares.

Esses saberes podem ser observados nas opiniões, práticas e estratégias de ensino narradas pelos professores participantes. A *dimensão atitudinal*, diz respeito a valorização das diferenças, a responsabilidade e compromisso com a aprendizagem dos alunos, percebido nas estratégias apresentadas pelos professores participantes, em que procuram contornar e desenvolver metodologias que incluam os alunos com deficiência em suas aulas.

As *dimensões procedimental e conceitual*, por exemplo puderam ser constadas quando os professores relataram as adaptações que realizam em suas atividades e nas formas como procuram diversificar o alcance de todos os alunos, bem como o próprio conhecimento sobre as políticas de inclusão escolar e as políticas de Educação Especial. Além disso, a compreensão sobre a realidade dos alunos com deficiência, as suas necessidades e o próprio envolvimento dos professores com os contextos sociocultural dos estudantes dessa modalidade, revelam nesses profissionais o que Nozi; Vitaliano (2019) consideram como *dimensão contextual*.

Além dessas dimensões de saberes para um ensino inclusivo, foi possível inferir que a maior parte desses profissionais incorporaram em suas práticas saberes específicos relativos a Educação Especial para atuar com o público dessa modalidade, por meio de formações posteriores em cursos de especializações realizados por iniciativa dos próprios docentes.

Todas essas formações, de alguma maneira, incorporam aos saberes específicos dos professores e contribuem para que eles desenvolvam estratégias e práticas de ensino que favoreçam a inclusão dos alunos com deficiência, porém, é através da experiência que esses docentes desenvolvem seus próprios saberes e que auxiliam a sua prática diária em sala de aula. A participante “B” considera que, “a formação foi importante porque a gente compreende o problema [...], mas na prática é que a gente vai falar, opa! isso não deu certo, tenta de

outra forma, vai buscando formas” (Informação Verbal, 2023). É nessa busca por formas de ensinar que os saberes experienciais são constituídos.

A professora “A”, revela uma forma de incluir os estudantes com deficiência auditiva nas atividades em grupo de forma que promova a inclusão desses alunos, “eu gosto que o surdo fique com os ouvintes na atividade em grupo. Eu gosto de misturar” (Informação Verbal, 2023), e ressalta que para isso funcionar, a interprete de libras precisar circular entre os grupos para sanar as dificuldades de comunicação entre os alunos. A docente explica como ocorre a apresentação da atividade por parte desses alunos:

Ele vai apresentar. Ele vai, faz toda a leitura dele em libras, faz a datilologia e a interprete transmite para os meninos ouvintes. Então, eles participam. Os outros gostam, os ouvintes gostam que os surdos participem. Todo mundo gosta de ver a participação do colega. É interessante. Eles se mobilizam para que isso aconteça. E eles vibram com a participação. Eu percebo isso. E o colega se sente parte. Parte do processo (Informação verbal, 2023).

Com essa experiência, a professora promove uma prática inclusiva durante a sua aula, e que é incorporada aos seus saberes, pois é uma atividade que ela repete sempre que possível, e que foi adquirida com sua vivência com os alunos da Educação Especial. Além disso, o fato de procurar “misturar” os alunos com deficiência auditiva com os ouvintes nas atividades em grupo desperta o interesse desses alunos para a língua brasileira de sinais, e promove a interação maior entre os alunos.

A professora “B” desenvolveu um projeto em sua escola também com os alunos surdos, após descobrir que eles sentem a vibração do som. Depois de pesquisar a temática, decidiu montar um musical com esses alunos. “É emocionante, sabe, porque eles se empolgaram, os alunos surdos ensinaram sinais de libras para os alunos ouvintes e todos fazendo os sinais de libras dentro da música que a gente estava cantando” (Informação Verbal, 2023), e continua: acrescenta “Teve um aluno surdo que, com o movimento, ele regia os colegas surdos e ajudava. Foi um trabalho bonito e claro que eu tive todo o apoio dos intérpretes de Libras que participaram” (Informação Verbal, 2023). Como resultado disso, essa professora resolveu levar essa experiência para seus estudos, “[...] fiz o meu trabalho de mestrado em cima desse projeto” (Informação Verbal, 2023). Assim, a professora desenvolveu uma atividade inclusiva e utilizou desse saber experiencial para desenvolver sua pesquisa.

Outro exemplo é demonstrado pela professora “D” que através da sua experiência conseguiu desenvolver uma prática para alcançar os alunos com Autismo e TDAH, em suas produções textuais. Ao trabalhar com poesia, esses alunos sentem extrema dificuldade por não conseguiram alcançar um grau de subjetividade que esse tipo de texto exige, então essa docente decidiu trabalhar com eles o que chama de “classificados poéticos” e explica como foi a execução da atividade:

Eu falei assim, você vai tentar vender uma coisa que seja muito importante pra você. E você vai colocar um valor que não seja material, eles não alcançavam. Aí eu falei assim, não, você vai colocar o seu, tá bom, coloca o quanto isso vale pra você. E aí eles diziam assim pra mim, “ô professora, não dá pra colocar preço no amor”. Eu então, escreva isso, não é possível colocar preço no amor. E aí começam a ficar uns textinhos, muito funcionais, eles estavam fazendo poesia, sem saber que estavam fazendo poesia, porque eu perguntava o que eles sentiam. Eu falava assim, mas vamos supor que você tem que vender sua mãe. Aí ele, “a mãe não pode vender” [...] E virou, porque era um anúncio classificado poético, era poesia. E aí se transformou em poemas. E aí a gente usou a ferramenta do Padlet, e os meninos foram lançando lá, aqueles que tinham mais autonomia, e desses eu mesma lancei (Informação Verbal, 2023).

Essa experiência que a professora desenvolve e que incorpora a sua prática com os alunos da modalidade da Educação Especial dão resultados que surpreendem até mesmo os próprios colegas de trabalho. Por não ter ainda uma formação específica para atuar com esses estudantes revela que construiu esses saberes em sala de aula. “Foi experiência prática. Tudo muito empírico. Tudo muito do dia a dia, aí você vai tentando, isso não deu certo, vou tentar assim” (Informação Verbal, 2023).

Os saberes da experiência são adquiridos e incorporados ao repertório prático dos professores ao longo da sua atuação profissional, de forma que esses docentes conseguem ressignificar as práticas em sala de aula. É um saber construído diariamente nos contextos e situações vivenciadas. A participante “E”, ressalta como a experiência é incorporada a sua forma de atuar, “Então, sempre eu estou indo em busca, mas descobrindo isso através da prática. Hoje, eu vejo que eu estou aprendendo através da prática, com esse aluno” (Informação Verbal, 2023).

Essa professora, apesar do pouco tempo de atuação com o público da Educação Especial, conseguiu contornar as adversidades através da prática. Ela procurou conquistar a confiança do seu aluno autista, que inicialmente se mostrou muito resistente, e mudar os espaços em sua sala de aula: “O meu cantinho da leitura era no final da sala. Eu joguei o cantinho da leitura para o início. Porque até então ele tem uma resistência de ir para o fundo da sala. Então eu falei, se ele não vai até o fundo, o fundo vem até ele” (Informação Verbal, 2023). A forma como essa professora decidiu mudar a rotina da sua sala de aula para incluir o aluno com deficiência, mostra como esse saber docente é construído nas estratégias pedagógicas: “Hoje ele presta atenção nas contações de história. Porque antes, quando eu contava no fundo, ele não ia. E hoje ele está na frente, então não tem nem como ele não ir. [...] (Informação Verbal, 2023).

Nesse relato da professora “E”, é possível observar que essa participante encontrou alternativas dentro da sua prática observando as especificidades e a necessidade do educando com deficiência em suas aulas, de forma que a dinâmica em sua turma foi ajustada para incluir esse aluno, a fim de favorecer a sua aprendizagem e desenvolvimento escolar. Esse exemplo sintetiza uma característica do saber experiencial. Neste sentido, “argumen-

ta-se que os saberes oriundos da experiência profissional determinam a condução da aula” (Carmo, 2021, p. 113).

A professora “AE2”, desenvolveu os próprios saberes experienciais para promover as adaptações curriculares para os alunos com Autismo e TDAH, que não conseguem realizar as atividades da forma como os professores das salas regulares recomendam. Ela sintetiza a atividade, mas sem desconsiderar o objetivo: “A professora pede: separe por sílabas. Aí, coloca dez palavras. A gente diminui pra duas. É uma adaptação curricular. [...] até ela ir adquirindo essas habilidades” (Informação Verbal, 2023). Quando precisa adaptar a atividade de matemática revela o melhor caminho:

A gente trabalha muito com material concreto, com objetos de apego, objetos de interesse. Ano passado, eu trabalhei com um menino aqui. Que ele tinha hiperfoco em animais de curral. [...] Aí, a gente trabalhava noção de quantidade e adição, subtração com os animais. É uma adaptação curricular. Vamos somar! Três bois, mais dois cavalos, quantos bichinhos nós temos aqui? E colocava no curral, cinco tia! É um tipo de adaptação, muito na experiência mesmo (Informação Verbal, 2023).

Por trabalhar com o desenvolvimento das habilidades e a autonomia dos alunos, essa professora incorpora experiências para as adaptações necessárias ao desenvolvimento dos alunos com deficiência na sala de recurso multifuncionais, a sua vivência com esses alunos permite estabelecer qual o melhor caminho a ser seguido, mesmo que cada estudante tenha a sua especificidade e tempo de aprendizagem.

A professora “AE1”, aliou os saberes incorporados, eminentes da sua formação profissional ao seu saber experiencial. “O fato deles não serem incorporados nessa sociedade linguisticamente letrada, isso não quer dizer que eles não possam vivenciar inúmeras possibilidades de letramentos, [...] de ir trocar o seu cartão de passe, de saber pegar o seu ônibus” (Informação Verbal, 2023).

Essa docente relata a sua estratégia, “[...] eu gosto muito de trabalhar o sistema monetário, você vai em tal lugar comprar tanto, você vai ganhar tanto de troco, [...] ensinar a trabalhar com o dinheiro, [...] como é que você vai comprar o pão da sua casa” (Informação Verbal, 2023). Assim, a professora consegue desenvolver e trabalhar noções de quantidade, adição, subtração e promover a autonomia dos estudantes da Educação Especial, favorecendo a inclusão não apenas na escola, mas no convívio social.

As trocas de experiências educativas são importantes na construção e desenvolvimento dos saberes experienciais. Os professores participantes destacaram essa importância, para a elaboração das aulas e a forma como melhor trabalhar os conteúdos dos seus componentes curriculares, por meio das sugestões dos colegas, como destaca a participante “A”:

A gente troca muitas experiências, isso ajuda muito. Porque, às vezes, você está perdido. Como eu vou trabalhar tal conteúdo? Tem horas que você se depara com o con-

teúdo e fala o que eu vou fazer aqui? E você não vê uma possibilidade, né? Aí o colega vem e traz a luz no fim do túnel. Fala, não, aqui você pode fazer assim, ele é de outra área e ainda dá uma ajuda. É muito benéfico (Informação Verbal, 2023).

A esse respeito, Tardif (2014) considera que à medida que os professores desenvolvem práticas de ensino em seus contextos educacionais, isso se transforma em experiência profissional, que são incorporados aos seus saberes, que quando compartilhadas entre os docentes podem fornecer respostas aos seus problemas em sala de aula. Portanto, “é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade” (Tardif, 2014, p. 52).

As professoras da rede particular revelam que as trocas de experiências entre os professores ocorrem com frequência e de certa forma é fundamental para o contexto educacional em que trabalham, pois, nessas unidades de ensino não existem um atendimento direcionado para os alunos com deficiência, e nem um suporte multidisciplinar que possa contribuir e orientar a prática pedagógica do professor, como afirma a participante “D”; “A gente conversa muito, muito. A gente fala muito sobre as nossas angústias. [...] a gente troca experiências” (Informação verbal, 2023).

As trocas de experiências, de certa forma, minimizam a falta de formação continuada para trabalhar com esse público, nas salas regulares. A professora “F” infere: “nós sempre estamos conectados uns com os outros. Quando a gente tem uma experiência que dá certo a gente compartilha. É sempre assim, sempre tentando um ajudar o outro” (Informação Verbal, 2023).

As trocas de experiências práticas entre os professores nos variados contextos de ensino revelam como os saberes docentes podem ser desenvolvidos e construídos de forma coletiva, através do diálogo entre os profissionais. Dessa forma, à medida que são compartilhadas práticas exitosas para a aprendizagem dos alunos com deficiência, esses profissionais formam uma espécie de rede de compartilhamento de saberes construídos dentro da escola, o que contribui diretamente para ampliar o repertório de saberes experienciais dos docentes envolvidos no processo.

A professora “AE1”, observa que, em seu contexto de trabalho, as trocas de experiência entre os docentes ocorrem mais nas áreas de atuação, devido à própria organização do sistema escolar, por meio das chamadas Atividades Complementares (AC), realizadas por área dos grupos curriculares. Segundo ela: “alguns conceitos como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, que parecem ser tão velhos, eu estudei isso a tanto tempo, ainda não foi incorporado” (Informação Verbal, 2023). A professora complementa: “seria mais interessante por exemplo, uma troca de experiências entre a área de

linguagens com a áreas de exatas, com a área de humanas, então dentre da área existe um diálogo, mas entre as áreas eu acho que esse dialogo ainda falta” (Informação Verbal, 2023).

Os saberes mobilizados pelos professores em sala de aula favorecem a inclusão escolar, à medida que esses docentes desenvolvem e compartilham práticas que valorizaram as diferenças desses estudantes e os seus tempos de aprendizagem. À medida que o professor observa e avalia a sua aula, ele vai incorporando experiência e desenvolvendo esses saberes, que por ser construído na prática, auxilia diretamente na inclusão dos educandos da Educação Especial na rede regular de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço privilegiado de criação e desenvolvimento de estratégias de ensino por parte dos professores de um modo geral. Em relação as atividades desenvolvidas para a aprendizagem dos alunos com deficiência, foi possível perceber que, apesar dos desafios e dificuldades impostas aos docentes, esses profissionais conseguem elaborar atividades para a promoção da inclusão desses alunos no ensino dos seus respectivos componentes curriculares.

O registro dessas práticas apresentadas, por meio dos depoimentos dos professores participantes, revela como os docentes conseguem desenvolver estratégias que são incorporados a seus repertórios profissionais em sala de aula, que contornam as dificuldades, e demonstram a criatividade dos professores em elaborar suas atividades para a inclusão dos alunos. Foram elencadas algumas estratégias que se aproximam de um Desenho Universal para a Aprendizagem, apresentado nesse trabalho com base em discussões principalmente de autores como Zerbato; Mendes (2021), Prais; Vitaliano (2018). Os docentes, por meio dessas atividades procuram alcançar os estudantes como um todo, modificando apenas a forma de avaliação e muitas vezes, a execução por parte dos alunos, de acordo com seus limites.

Os professores desenvolvem práticas que mesclam atividades direcionadas a todos os estudantes de forma geral e posteriormente um atendimento específico dentro da mesma aula, contemplando os alunos com deficiência, para que sejam alcançados de forma mais eficiente pelos docentes no ensino dos componentes curriculares. Além disso, o desenvolvimento de atividades lúdicas, jogos, trabalhos com hiperfocos, são estratégias que favorecem a aprendizagem e inclusão dos alunos com deficiência nas salas comuns.

O desenvolvimento dessas atividades que contemplam as especificidades dos alunos com deficiência nas escolas regulares, evidencia que o professor não é apenas um mero transmissor do conhecimento, ou apenas facilitador da aprendizagem, e sim, um pesquisador/criador à medida que busca meios para alcançar os alunos com os conteúdos dos seus

respectivos componentes curriculares. Ele é um sujeito de criação de práticas de ensino que favorecem a inclusão dos alunos com deficiência nas salas comuns, por meio da mobilização de saberes.

Para além dos saberes específicos de cada componente curricular mobilizados para aprendizagem dos alunos, foram observadas as dimensões de saberes para um ensino inclusivo, por meio da valorização das diferenças, o envolvimento com a realidade sociocultural dos alunos, e também a compreensão sobre as políticas de inclusão escolar, bem como da Educação Especial. Porém, é no desenvolvimento e aquisição dos saberes experienciais que os docentes constroem seus próprios conhecimentos para favorecer a inclusão dos educandos da modalidade da Educação Especial nas escolas regulares.

Quando os docentes desenvolvem formas de ensinar e de organização dos espaços em sala de aula, procuram criar atividades que possam contribuir com a aprendizagem dos alunos com deficiência. Essas formas de ensinar são incorporados a seu repertório profissional através dos saberes da sua experiência prática, com características próprias, pois, são desenvolvidos em tempos e espaços diferentes por eles e por seus pares.

A mobilização desses saberes desenvolvidos revela também a identidade de cada profissional, à medida que são criados em suas práticas em sala de aula, e dessa forma, ganham sentido e objetividade quando são compartilhados entre seus colegas, formando assim uma rede de desenvolvimento de saberes que nascem na experiência prática do seu trabalho diário e incorporados aos seus saberes profissionais. Neste sentido, podemos observar o quanto os professores desenvolvem a sua criatividade e constroem coletivamente práticas que favorecem a inclusão dos alunos na rede regular de ensino, mesmo diante das barreiras, dificuldades e limites existentes em seus contextos de atuação.

A socialização dos saberes experienciais é fundamental para o aprimoramento e desenvolvimento de práticas inclusivas que atendam os alunos com deficiência. Para isso é preciso pensar em uma organização escolar que favoreça a troca de saberes. Os momentos de atividades complementar (AC) podem ser utilizados com essa finalidade, com a atuação das coordenações pedagógicas das escolas. Esse momento em que os professores poderiam estar aprimorando suas práticas de ensino, muitas vezes é utilizado para trabalhos burocráticos como correção de atividades avaliativas, preenchimento e atualização de cadernetas. É preciso pensar em uma melhor distribuição da carga de trabalho dos docentes na Educação Básica, para que momentos de compartilhamento de experiências exitosas ocorram com maior frequência em espaços e momentos adequados, pois as práticas registradas nessa pesquisa revelam o quanto o professor possui criatividade e repertórios diversificados de atividades e estratégias de ensino.

Assim que os professores considerarem as especificidades, necessidades e diferenças, bem como tempos de aprendizagem dos alunos com deficiência, é possível que a esco-

la deva ter, em seus currículos, uma maior flexibilização, e não uma padronização ou modelos únicos que precisam ser alcançados da mesma forma e ao mesmo tempo pelos alunos. Os professores se mostraram capazes de mobilizar saberes de forma diversa e precisam ser registrados e compartilhados, para que sejam aperfeiçoados, melhorados, e desenvolvidos também por outros profissionais, afinal a prática docente é uma constante produção e mobilização de saberes.

REFERÊNCIAS

AMADO, João; COSTA, Antônio Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. *In*: AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BETTIO, Claudia Daiane Batista; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia.

Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil. 1. ed. – Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2021. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/646/575/2169?inline=1>. Acesso em: 25 jul. 2023.

CARMO, Edinaldo Medeiros. **Saberes docentes na produção do conhecimento escolar em aulas de biologia**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2021.

FERRAZ, Roselane Duarte. **Saberes docentes**: Constituição e mobilização dos saberes experienciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com deficiência mental. Orientador (a): Profa. Dr^a. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13730>. Acesso em: 28 jun. 2022.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013. Disponível em: <https://idoc.pub/documents/por-uma-teoria-da-pedagogia-clermont-gauthier-vlr0kx3o0xlz>. Acesso em: 09 jan. 2023.

NOZI, Gislaine Semcovic; VITALIANO, Celia Regina. Os saberes docentes identificados na produção acadêmica no exercício da educação inclusiva. **Atos de Pesquisa em Educação**–ISSN 1809-0354 Blumenau, v.14, n.2, p. 405-430, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/6698/0>. Acesso em: 29 jun. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez. 1999. p. 15-34.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem ao Planejamento do Processo de Ensino na Perspectiva

Inclusiva. *In: Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas.* / Angelo Antonio Puzipe Papim; Mariane Andreuzzi de Araujo; Kátia de Moura Graça Paixão; Glaciélma de Fátima da Silva (Orgs.)–Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Disponível em: <https://www.editorafi.org/266inclusao>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JR, C. (Orgs). Formação do educador.* São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193215>. Acesso em: 19 ago. 2023.

Apêndice–Información sobre el artículo

Historico editorial

Submetido: 01 de Febrero de 2025.

Aprobado: 12 de Junio de 2025.

Publicado: 05 de Julio de 2025.

Como Citar — APA

Almeida, E. S., & Sampaio, A. V. O. (2025). A mobilização dos saberes docentes: estratégias utilizadas/criadas pelos professores que atuam na Educação Especial Inclusiva em Vitória da Conquista-BA-Brasil. *PARADIGMA*, XLVI(2), e2025012. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025012.id1661>.

Como Citar — ABNT

ALMEIDA, Edinaldo Sousa; SAMPAIO, Andrecksia Viana Oliveira. A mobilização dos saberes docentes: estratégias utilizadas/criadas pelos professores que atuam na Educação Especial Inclusiva em Vitória da Conquista-BA-Brasil. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLVI, n. 2, e2025012, Jul./Dic., 2025. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025012.id1661>.

Conflicto de intereses

Nada que declarar.

Declaración de disponibilidad de datos

Todos los datos han sido presentados/generados en este artículo.

Derechos autorales

Los derechos de autor pertenecen a los autores, que conceden a la revista **Paradigma** los derechos exclusivos de primera publicación. Los autores no serán remunerados por la publicación de sus artículos en esta revista. Los autores están autorizados a celebrar contratos adicionales por separado, para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta revista (por ejemplo, publicación en un repositorio institucional, en un sitio web personal, publicación de una traducción o como capítulo de un libro), con reconocimiento de autoría y primera publicación en esta revista. Los editores de la revista **Paradigma** tienen derecho a realizar ajustes textuales y adecuación normativas en este artículo.

Acceso libre

Este artículo es de acceso abierto (**Open Access**) y sin gastos de envío ni de procesamiento del artículo (**Article Processing Charges – APCs**). El acceso abierto es un amplio movimiento internacional que pretende proporcionar acceso en línea libre y gratuito a la información académica, como publicaciones y datos. Una publicación se define como de acceso abierto cuando no existen barreras financieras, legales o técnicas para acceder a ella; en otras palabras, cuando cualquiera puede leerla, descargarla, copiarla, distribuirla, imprimirla, investigarla o utilizarla en la educación o de cualquier otra forma dentro de los acuerdos legales.



Licencia de uso

Este artículo es licenciado con **Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**. Esta licencia le permite compartir, copiar y redistribuir el artículo en cualquier medio o formato. La licencia no permite utilizar el material con fines comerciales ni adaptarlo, remezclarlo o transformarlo.



Comprobación de similitud

Este artículo fue sometido a una comprobación de similitud utilizando el software de detección de texto **iThenticate** de Turnitin, a través del servicio de **Similarity Check** de la Crossref.



Proceso de evaluación

Revisión por pares a doble ciego (**Double blind peer review**).

Editor

Fredy E. González

Publisher

Este artículo ha sido publicado en la revista **Paradigma** vinculada al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP) del Departamento del Componente Docente de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador** (Núcleo Maracay). La revista **Paradigma** publica artículos de carácter técnico-científico, derivados de estudios e investigaciones que sirvan de apoyo al desarrollo del conocimiento educativo, propiciando el diálogo entre los diferentes campos de la educación. Las ideas expresadas en este artículo son de los autores y no representan necesariamente la opinión del consejo editorial o de la universidad. En Brasil, la revista Paradigma obtuvo la calificación **Qualis A1** en la **Evaluación CAPES (2017-2020)**.

